



Communication n°227 – Atelier 38 : Construction identitaire

Le BAFA, une ingénierie de la conformation

Baptiste Besse-Patin, formateur CEMÉA, Master 2 Université Paris 13

Résumé

Lors d'une recherche-action antérieure, on a pu explorer au travers du jeu les genres professionnels (Clot 2008) qui constituent le métier d'animateur dans les Accueils Collectifs de Mineurs (Besse-Patin 2011b). En partant de la construction des premières formations de « chefs-surveillants » puis de moniteur et d'animateur, on a remarqué le rôle prépondérant de cette formation dans la transmission d'un genre professionnel au détriment d'autres pratiques possibles.

Cette conformation se traduit par une ingénierie spécifique que l'on pourrait envisager différemment (Houssaye 2002). Le Bafa est un exemple de la transmission de pratiques traditionnelles par la formation. Ceci dit, il pose la question de la transmission des pratiques complexes liées au « métier de l'humain ».

Mots-clés : jeu, genres professionnels, animation, formation, Bafa

Introduction

Le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) est une qualification qui ne se présente plus ayant quasiment acquis le statut de « *rite de passage* » pour de nombreux jeunes selon Monforte (2006). Ce « *sésame* » pour entrer dans le champ de l'animation ne date pas d'hier et sa longévité témoigne de son rôle reconnu pour transmettre les aptitudes à « *encadrer de façon occasionnelle les enfants et les jeunes* ». Lors d'une recherche-action antérieure en tant que *praticien-chercheur* dans le cadre d'une formation universitaire de formateur (DUFRES), l'analyse historique de son élaboration a permis de mieux comprendre comment s'est construite cette transmission notamment à partir de son ingénierie.

En premier lieu, il s'agira d'évoquer les débuts de la formation jusqu'à son institutionnalisation puis les pratiques actuelles avant de questionner son rôle face aux *genres professionnels* (Clot 2008) qui constituent le métier d'animateur. Leur (non) prise en compte permettra d'aborder la transmission des pratiques « traditionnelles » face aux évolutions et au développement du métier. Pour ce faire, on prendra appui sur le jeu qui est un « *analyseur pertinent* » des pratiques animatives (Besse-Patin 2011a).

La forma(lisa)tion du jeu

Après une vocation sanitaire et sociale orientant les premières institutions de loisirs des enfants – patronages et colonies –, les années 1930 verront l'avènement d'une nouvelle *tendance* faisant de ces temps de vacances des *loisirs éducatifs* à partir de l'action concertée de plusieurs associations d'Éducation Populaire. Ce « virage » s'effectuera en grandes parties en s'appuyant sur l'institutionnalisation de la formation de moniteur en 1946.

Un jeu pédagogique

Pour les partisans d'un virage pédagogique pour les colonies de vacances, tout est jeu et peut être sujet à éduquer les enfants et les jeunes : « *En colonie, l'éducation physique est un jeu. Le travail ménager est un jeu. La promenade est un jeu. Toute l'éducation est un jeu.* » (Bertier et al. 1942, p. 32). Mais ce jeu, pour conserver ses vertus éducatives, doit être dirigé dans un sens précis.

Dans la nouvelle « *colonie éducative, c'est celle où tout est organisé et agencé de telle sorte que le caractère de chaque "colon" y subit une action formatrice et y accomplit de réels progrès dans son perfectionnement moral [...] où un programme abondant d'activités, prévues par les moniteurs et adaptées à l'âge des participants, tient les colons en haleine, les passionne et leur évite d'être désœuvrés ou livrés à eux-mêmes* » (ibid., p. 17–21).

La ruse pédagogique (Brogère 1995, p. 69) est explicite chez A. Lefèvre (Bertier et al. 1942, p. 32) : « *Trouvez-lui [à l'enfant "oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation sous la forme d'un jeu, il se passionnera* ». La ruse réapparaît dans le « *centre d'intérêt permanent* », la « *pédagogie de l'imaginaire* » scoutée relevée par Lee Downs (2009) consistant à donner un « thème » à un jeu, une journée, une semaine voire l'ensemble d'un séjour. Mlle Dusmenil (Bertier et al. 1942, p. 264) en donne déjà les principes que l'on conserve encore. Ils permettent de rendre « *attrayant* » les « *causeries théoriques* » en « *faisant passer le temps agréablement* » ainsi, il y aura moins de moniteurs qui resteraient « *un peu "scolaires"* ».

En définitive, « *au nom du respect de l'activité de l'enfant, la colonie de vacances impose une prégnance des activités qui ravit le jeu à l'enfant* » (Houssaye 1998, p. 104).

Une brève histoire de la formation

Pour bien comprendre l'histoire de la formation des « *cadres* », il ne faut pas oublier que la majorité des acteurs en présence sont *multipositionnés* et « *participent simultanément ou successivement* » à plusieurs associations. « *Les postes importants appartiennent [...] à un petit nombre d'individus* » (Lebon 2005, p. 100–101). Grâce à leurs positions, ils arriveront d'autant mieux à faire diffuser leurs conceptions et notamment celle du jeu « *pédagogique* ».

Les débuts "scouts"

Le scoutisme débarque en France après le voyage en Angleterre de Nicolas Benoît où il rencontre Lord Baden-Powell dans un camp scout. De retour en métropole, il cherche des volontaires pour créer un mouvement français similaire mais laïc ; ce fût Georges Bertier¹ avec qui il créa les Éclaireurs de France (EDF) où il nomma André Lefèvre commissaire général (Palluau 2007, p. 29).

Avec la ferme intention de former la nouvelle élite française, la formation des « *chefs* » ne peut être laissée au hasard (Palluau 2011). Le camp-école de Cappy devient leur centre de formation dès 1923 où ils retrouveront la branche protestante pour des affinités idéologiques : les Éclaireurs Unionistes (EU) dirigé par Jacques Guérin -Desjardins. Les premières formations de chefs seront encadrés par A. Lefèvre et J. Guérin -Desjardins (Lebon 2005, p. 46) ainsi que G. Bertier selon le principe suivant : « *faire faire aux chefs ce qu'ils devront apprendre et faire vivre à leurs scouts !* »

Selon Palluau (2010), elle se déroulait en trois temps :

1. Un « *stage d'instruction* » de 4 à 10 jours à Cappy ;
2. Une « *épreuve pratique* » ;
3. Un « *examen écrit* » par correspondance concernant l'encadrement d'activités.

Cette première expérience ne tardera pas à un devenir un *modèle*, comme on va le voir par la suite, porté par ses influents militants qui resurgiront quelques années plus tard...

¹ Celui-ci est aussi directeur de l'École des Roches – première « école nouvelle » française fondée par E. Desmolins –, vice-président du GFEN de 1931 à 1939 et rédacteur en chef de la revue « Éducation ».

La nécessité pédagogique

Dans les années 1930, la tendance éducative s'impose dans tous les mouvements (Lee Downs 2009). Face aux « *problèmes éducatifs [qui] sont devenus si complexes* », il fallait réaliser des « *efforts pour tenter de substituer des moniteurs qualifiés aux collaborateurs simplement bien intentionnés* » (Bertier et al. 1942, p. 1). Maintenant « *les activités requièrent un apprentissage de savoir-faire dans des stages adéquats car la compétence et la pédagogie se sont substituées à la bonne volonté* » (Houssaye 1989, p. 113-132). « *L'école de la colonie de vacances* » (Houssaye 1998, p. 101) est en construction.

En tant que membre du CNCV, G. Bertier organise une première série de conférences dès 1929 à l'attention d'une trentaine de moniteurs sur « *la fonction de surveillant et les activités des colonies* » (Lebon 2005, p. 47). Cette initiative se prolongera et s'organisera avec la création d'un organisme attitré : le « Centre de formation des cadres de colonies de vacances » qui officia dès 1936 par des cours du soir. Un « *diplôme de moniteur* » était délivré après un stage dans une colonie et un examen pratique (Bertier et al. 1942, p. 6–7).

Pendant ce temps là, G. de Failly² organise une « école de plein air » durant les vacances de 1936 et dénote « les difficultés dues au manque de formation de nos “aides” » (de Failly 1976, p. 28) malgré le soutien considérable d'une ancienne scoute. Par l'entremise de Mme Trenel, Inspectrice de la Jeunesse et de Sports mais aussi EDF, elle s'entretient avec A. Lefèvre. Grâce à la directrice de l'HPE et membre du bureau de la Ligue de l'Enseignement (LDE), elle rencontre ensuite Mme Brunschwig la sous-secrétaire d'État à l'Éducation Nationale dépendant de Jean Zay, ancien responsable de la Ligue. Elle prend contact avec Léo Lagrange, ancien EDF mais surtout secrétaire d'État aux Loisirs sous la responsabilité de Henri Sellier ; son ancien employeur.

Ainsi, les portes de l'Éducation Nationale s'était ouverte avec la caution de J. Zay par l'intermédiaire de Théodore Rosset, membre du bureau de l'HPE. Par ailleurs, il y avait un autre enjeu, celui « *[d']atteindre les éducateurs* » pour « *transformer l'éducation, même à une échelle réduite* », de diffuser les pratiques et méthodes d'Éducation Nouvelle (de Failly 1952, p. 8). Enjeu partagé par les EDF souhaitant « *l'essor des méthodes actives dans les écoles normales* » (Palluau 2007, p. 32).

En 1937, le premier stage du « Centre d'entraînement » débute avec et A. Lefèvre comme « chef de stage » – accompagné d'instructeurs des EDF, de la Ligue et des représentants de l'Enseignement primaire – réuni soixante « stagiaires » pendant huit jours avec, entre autres, une intervention sur « *l'éducation par le jeu* ».

Le soutien étatique et l'institutionnalisation

Après la guerre, « *l'exigence de formation fait ainsi son chemin à propos de l'encadrement et elle s'imposera vraiment* » (Houssaye 1998, p. 101). Le diplôme d'État de moniteurs de colonie de vacances est créé en 1946 pour institutionnaliser ces premières expériences de stage. Reprenant les principes déjà expérimentés, les sessions s'organisaient de la façon suivante : « *trois épreuves sont prévues pour l'obtention du diplôme de moniteur : un stage de formation de huit jours en internat avec au moins trois instructeurs, un stage en colonie de trois semaines au minimum [et] une épreuve écrite de deux heures* » (Lebon 2003, p. 139).

Difficile de ne pas y voir l'œuvre des premières expériences des EDF et du CFMLE qui ont largement influencées la création des CEMÉA. En 1952, de Failly expose les principes de ces stages et leur inscription dans le *scoutisme* pour le côté « pratique-s » et la psychopédagogie, bras armé de l'Éducation Nouvelle, pour les aspects « théoriques ». Selon elle, « *il fallait créer une méthode qui permît :*

- *de faire faire aux futurs moniteurs et directeurs l'expérience de la vie en collectivité dans les*

² Salariée de l'HPE, ancienne secrétaire de la revue « La Nouvelle Éducation » de R. Cousinet et ancienne employée de Henri Sellier à Suresnes.

meilleures conditions possibles,

- *de leur faire acquérir le plus grand nombre de connaissances possibles pour “occuper” les enfants pendant les vacances d'une façon éducative et intéressante,*
- *de leur donner des éléments simples de la psychologie de l'enfant,*
- *de les enthousiasmer par leur travail auprès des enfants et de leur en montrer la grandeur,*
- *de leur faire éprouver l'influence de l'atmosphère de confiance, de camaraderie, de joie sur leur propre comportement. »* (de Failly 1952, p. 8)

L'ambition explicite était que les colonies de vacances aient une « *organisation technique parfaite* », « *les enfants y trouvent des activités attrayantes* ». Pour les directeurs, en 1939, une nouvelle intention arrive : que les « *moniteurs accomplissent une tâche pleinement éducative* » (de Failly 1976, p. 321–327).

Grâce aux réseaux de la LDE, de l'HPE et des EDF, les CEMÉA deviennent les partenaires privilégiés de l'Éducation Nationale jusqu'à l'obligation pour les élèves-maîtres des écoles normales en 1952 de suivre la formation. Avec ce *rapprochement* entre les colonies de vacances et l'Éducation Nationale³, voulu par l'UFOVAL - LDE (Houssaye 1989, p. 39), on retrouve beaucoup d'instituteurs parmi les moniteurs perfectionnant leur formation *pédagogique*. Mais aussi, c'est un accomplissement de la volonté des EDF et de de Failly (1952) d'influencer le « *travail des instituteurs dans leur classe* » et favoriser la diffusion des idées et pratiques de l'Éducation Nouvelle (Vannini 2010).

À partir de la création du diplôme et l'obligation d'avoir une habilitation, la forme du « *stage en internat* » devient la norme. Qui plus est, la circulaire du 24 mars 1953 exigera « *que 30 % du personnel d'encadrement soient titulaires du diplôme d'État de moniteur* » créant les conditions de sa réussite.

Une ingénierie inchangée

Même si nombres d'organismes revendiquent l'utilisation de « *méthodes actives* » et une « *formation par la pratique* », on vient de voir qu'elle est dirigée vers un genre de pratiques identifiables dans le genre de discours employé mais aussi le genre de techniques utilisé (Clot 2008). En quelques mots, il s'agit de « *faire faire aux stagiaires ce qu'ils feront avec les enfants* » comme le préconisait Bertier et *al.* (1942) souhaitant former des élites (Palluau 2011). Ce principe s'établit à deux niveaux : l'ingénierie de la formation et la *stratégie didactique* des stages.

De la formation

Réglementairement, la formation BAFA s'articule sur une alternance théorie-pratique-théorie mettant en avant la nécessité d'une formation initiale préalable avant toute intervention en responsabilité. Comme le disait des formateurs, il s'agit « *d'armer les stagiaires* » à l'aide de jeux et d'activités pour « “occuper” les enfants pendant les vacances d'une façon éducative » (de Failly 1952, p. 8).

On en trouve l'origine chez les Éclaireurs de France sous la houlette de G. Bertier. Leurs intentions étaient clairement affichées en instaurant notamment un « *stage* » initial obligatoire. Selon Palluau (2011, p. 73) : « *la formation des chefs [éclaireurs] génère l'acculturation des jeunes adultes* » *i.e.* aux « *bonnes pratiques* » d'encadrement de l'enfance.

Dit autrement, elle est basée sur une alternance *déductive* où il s'agit pour les stagiaires d'appliquer les théories et pratiques avec lesquels ils sont préparés – ou « *armés* » – grâce à des « *méthodes actives* » sur le « *terrain* ». N'ayant aucun lien formalisé entre les stages, cette

³ En 1947, le « *portefeuille* » des colonies de vacances est aussi passé du Ministère de l'Hygiène à celui de l'Éducation Nationale.

alternance déductive peut être qualifiée de *juxtapositive*. De plus, cette conception applicationniste a montré ses limites comme le souligne Huberman (1987) ; les compétences étant fondées sur les savoirs expérientiels et non académiques (ou théoriques).

Cette alternance induirait, par ailleurs, une posture d'agent (Jorro 2007). Agent au sens de Ardoino (1993) comme étant déterminé et agi par la situation où la personne engagée n'a aucune prise sur celle-ci. Concernant cette implication passive, elle est aussi remarquée par les formateurs qui se plaignent du « *manque d'investissement de stagiaires* » qui attendent « *la bonne réponse délivrée par le formateur* » ; problématiques déjà présentes chez les formateurs dans les années 1970 (Houssaye 1991, p. 96–98).

Enfin, chaque étape est soumise à validation. Elle est produite sur des critères de validation communs à tous les organismes qui peuvent, toutefois, en rajouter. Sur quoi se base l'évaluation ? Pour Belisson (2007), elle s'opère par la vérification de la bonne acquisition des conceptions transmises.

Sous l'angle de la psychologie du travail, les formateurs valident les aptitudes au regard du genre professionnel qui est le leur. Principe de conformation que l'on retrouvait déjà chez les EDF qui, par leur épreuve théorique finale, vérifiait « *la réalité de l'appropriation de la méthode par le candidat* » (Palluau 2007, p. 28).

Et des stages

« *André Lefèvre m'avait expliqué son expérience de formation des chefs éclaireurs. Elle consistait à faire vivre aux futurs responsables une expérience de vie collective proche de celle que vivraient les enfants dont ils auraient la charge, à les placer dans des conditions qui leur fassent ressentir ce que sentiraient et vivraient les enfants, seul moyen de les comprendre vraiment* » (de Failly 1976, p. 29)

Comme expliqué, il s'agit de « *préparer aux centres de vacances* » (Houssaye 1991, p. 90) en « *décalquant* » le fonctionnement d'une colonie selon le « *modèle colonial* » (Houssaye 1989, p. 133–150). Houssaye (1991, p. 121) remarquait d'ailleurs « *l'étrange* » ressemblance entre la structuration des stages et des activités pratiquées avec la *forme* des CVL. En retrouvant les bases du *modèle colonial* (besoins, rythmes, forme et structure des groupes, activités éducatives organisées), on est, selon lui, dans une préparation *fonctionnelle* à agir dans cette forme spécifique.

Cela a-t-il changé depuis ? Lebon (2009, p. 30) enfonce le clou : « *les sessions de formation, sans enfants, se veulent la transposition d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur* ». Comme exemple, un autre révélateur est donné par le qualificatif attribué aux formateurs de façon généralisée par les stagiaires : les « *monos - moniteurs* » voire les « *animateurs* ». Il semblerait que leurs pratiques et posture renvoient plutôt à des représentations d'*animateur*.

Qui plus est, Lebon (2007) notait la similitude des pratiques entre les stages de différents organismes écartant l'hypothèse de pratiques spécifiques à un organisme. Comme l'avait annoncé de Failly (1952, p. 10) : « *la méthode des stages, après de longues réticences, a été adoptée par les trois organismes qui avait commencé leur activité par l'organisation de cours du soir* [référence à l'UFCV, la CPCV et le CFMLE] ».

De cette volonté découle une première conséquence, la relation formateur-stagiaire s'inscrit dans un processus d'*enseignement* (Houssaye 1993) où une personne expérimentée ayant acquis le « *bon genre* » de pratiques se doit de les transmettre aux stagiaires ne pouvant avoir d'expériences. Ce ne sont pas les « *méthodes pédagogiques* » qui pourront changer cette relation induite par l'*ingénierie* même de la formation. La stratégie didactique d'un stage suit ce principe. Dans un premier temps, les formateurs-animateurs « *prennent en charge* », « *sensibilisent* » « *donnent des exemples* », « *initient* », « *font découvrir, expérimenter* » des activités avec l'appui de « *éléments simplifiées de*

la psychologie de l'enfant » dirait de Failly (1952, p. 8). Avant que, dans un deuxième temps, les stagiaires-enfants « *appliquent* », « *s'entraînent* », « *s'approprient* » le modèle par des mises en situation où ils « *retransmettront* », « *démontreront* » leurs aptitudes.

L'exercice-type découle de l'apport théorique sur l'élaboration d'un « *projet d'animation* » suite à quelques initiations dans les ateliers. Les stagiaires-enfants devront, en petit groupe, construire un projet selon sa méthodologie en établissant un objectif ou des « *objectifs pédagogiques* », préciser les « *moyens utilisés* » et « *l'évaluation* » des résultats. Le reste du groupe faisant office d'enfants-animés.

On peut observer ce principe déductif d'application tant en BAFA 1 qu'en BAFA 3. Ce dernier stage d'approfondissement porte en grande majorité sur une activité particulière (grands jeux, journées à thèmes, création de spectacle, cirque, ski, etc.⁴) pour se *spécialiser* dans une pratique spécifique.

La formation au jeu

Le jeu nous donne à voir et à lire les genres qui orientent et guident (Clot 2008, p. 108) les pratiques animatives à la manière des représentations sociales (Besse-Patin 2011a). En analysant les intentions, les discours et les pratiques, on peut relever cinq genres : sanitaire et social, idéologique, éducatif, récréologique, décisionnel. À l'intérieur de ceux-ci, le jeu ne prend pas la même forme tant dans les genres de techniques que langagiers.

Avec l'institutionnalisation de la formation sur le modèle scout, on a vu l'avènement du genre « éducatif ». On peut se demander si d'autres façons de faire sont possibles. Sans reprendre les expériences détaillées ailleurs (Besse-Patin 2011b), on se penchera sur une expérimentation spécifique menée par Houssaye (2002) en 1994. Elle permettra de montrer que l'on peut « *former à l'imprévu du jeu* ».

Former à l'imprévu du jeu

L'étude du CÉC (JPA 1992) montre qu'il existe des formes d'organisation *moins formelle* dont les *pédagogies de la décision* font partie (Houssaye 2005). Avec la *souplesse*, ces structures composent avec l'imprévu. *A contrario*, le *modèle colonial* cherche à les éviter car il risque de venir bousculer « *le programme organisé par les animateurs* » (Houssaye 2009, p. 140–141).

Comment le jeu « libre », entre copains, pourrait s'imaginer et s'entendre ? Incidemment, il y aura des imprévus permanents qu'imposent tout métier de l'humain. Ils deviennent alors une source de difficultés pour les animateurs et, *a fortiori*, pour les stagiaires formés sur le modèle scout. La description que fait Houssaye (1995a) de la déstabilisation des animateurs est un bon exemple de deux genres qui ne peuvent pas se comprendre. Le genre éducatif devenait inopérant dans un fonctionnement régi par le genre décisionnel remettant en cause directement le *modèle colonial*. À la manière d'un mot en verlan qui ne rentre pas dans le genre soutenu du vocabulaire (Clot et Faïta 2000, p. 12), le jeu « libre » n'entre pas dans le genre de techniques promues par le genre éducatif ou récréologique, « *centrés sur le faire* » et la maîtrise du jeu et de son déroulement.

De plus, il ne faut pas oublier que beaucoup de stagiaires ne finissent pas leur cursus de formation, taux évalué à 38 % (Houssaye 1991, p. 83). La principale raison évoquée étant le trop grand *écart* entre le BAFA 1 et les réalités rencontrées en BAFA 2 (Monforte 2006, p. 38) concernant notamment le *comportement* des enfants. Autrement dit, le « *choc de réalité* » (Veenman 1984) est trop grand.

Perrenoud (1999, p. 14) rappelle que « *dans les métiers de l'humain, on peut douter de la possibilité de réduire l'imprévu par une planification totale. Ne vaudrait-il pas mieux, contre cette*

⁴ Exemples tirés de brochures.

tentation aussi obsessionnelle que vaine, préférer former à traiter l'imprévu, voire l'inconnu ? ». Le genre éducatif et ses pratiques préconisées ne peut suffire à répondre à toutes les situations malgré ses tentatives de contrôle et de *rationalisation*.

Pour les animateurs volontaires, peut-on former à d'autres genres de pratiques qui « acceptent » l'imprévu ? Par exemple, si on souhaite former au genre « décisionnel » « *centré sur l'être* » et construit sur un principe de « jeu libre » ; comment la formation pourrait alors s'organiser ?

Un cas particulier

Ce fût l'entreprise de Houssaye (2002) en menant une expérimentation particulière. Il a organisé un « *séjour Bafa* » qui a réuni seize jeunes de 17 ans durant vingt jours, avec l'appui du ministère de tutelle. En parallèle du séjour-stage, les jeunes étaient en qualité d'animateur-stagiaire sur deux colonies au fonctionnement différent : l'une « classique », était fondée sur le *modèle colonial* tandis que l'autre fonctionnait selon les *pédagogies de la décision*.

Une question d'alternance...

Tous les deux jours, deux groupes de quatre jeunes permutaient entre les colos et le séjour-stage. Pendant ces deux jours de formation, le premier soir servait à évoquer les deux jours vécus sur les structures et à dégager des objets de travail qui seront abordés les matins et le soir suivants alors que les après-midi étaient réservées aux jeunes pour leurs vacances. Des temps de formation avec les formateurs entre stagiaires travaillant dans des fonctionnements différents alternaient avec des temps de formation sur le « terrain ». Seulement, les temps de formation ne devaient pas privilégier les contenus officiels mais se construire à partir des expériences vécues les jours précédents induisant l'impossibilité de partir d'une grille de stage préconçue.

Comme le dit Houssaye (1995b, p. 237), il y avait « *la volonté de passer d'une pédagogie de l'enseignement qui part d'un savoir préalable à faire acquérir aux formés à une pédagogie de l'apprentissage qui suppose que l'on accompagne les formés au fur et à mesure, en fonction de leurs questions et de leur expérience* » en référence à son triangle pédagogique (Houssaye 1993).

Ainsi, il réalisa une alternance *intégrative* – à l'inverse de l'alternance *juxtapositive* – qui permettrait aux stagiaires la construction d'un style d'action au sein de genres professionnels identifiés (Jorro 2007).

Et d'intégration de l'expérience

En se basant sur les provocations de Huberman (1987, p. 13), Houssaye (1995b) souligne que « *la formation pédagogique initiale est inopérante* » en exposant les risques d'illusions de la transposition de la théorie jusqu'à la pratique en situation. Il créa alors un « *dispositif "clinique" de formation* » (*ibid.*, p. 248).

Un conflit socio-cognitif s'est mis en place par une *autoconfrontation croisée* des deux expériences aux formes différentes vécues par les stagiaires. Dans ce dialogue provoqué, les fonctionnements des structures ne tardèrent pas à être l'objet de débats tout comme leurs rôles d'animateur (*ibid.*, p. 247).

Incidemment, la posture du formateur ne pouvait plus ressembler à l'exemple qu'il donne :

« *Tel formateur va rendre ses stagiaires très forts sur les stades du développement de l'enfant, les catégories de jeux, la fabrication de cerf-volants ou la construction de huttes. [...] De tels savoirs ne nuisent pas. Seulement, au regard de leur pratique pédagogique, ce savoir ne leur "servira" à rien [...].* » (*ibid.*, p. 250)

En mettant l'expérience comme préalable à toute formation à partir des situations vécues des stagiaires, on peut y lire avec le regard de la psychologie du travail de Clot (2008) la question de la transmission du geste. Il n'est pas « *un ballon qu'on se passe* » (*ibid.*, p. 142). Élaborer des gestes,

une expérience ; c'est d'abord réussir à la formuler pour s'en détacher afin qu'elle devienne la base de nouvelles expériences. Il s'agit d'une prise de conscience « vygotkienne » comme « *expérience vécue d'une expérience vécue* » (*ibid.*, p. 199) devenant une ressource et source d'un nouveau moyen d'agir.

Comment faire pour donner cette fameuse expérience qui fait défaut aux stagiaires lors de leur premier stage ? Houssaye (2002) apporte une première réponse.

Les genres en présence

Le deuxième intérêt de cette expérience se révèle dans les contenus et l'ordre dans lesquels ils ont été abordés. Quelles ont été les premières préoccupations *expérientielles* des stagiaires ? Sans aucun doute – étant aussi le plus complexe – elles tournent « *avant tout autour de “l’être avec” les enfants et les animateurs, et non pas autour du “faire avec” (activités, etc.)* » (Houssaye 1995b, p. 241). C'est-à-dire tout ce qui concerne la relation aux enfants, aux animateurs, à la direction quand il y a « *des attachements, des disputes, des cas difficiles, des rebelles, des comportements curieux, etc.* » (*ibid.*, p. 241).

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont abordé les questions autour de l'organisation des deux séjours dont le fonctionnement ne reposait pas sur les mêmes principes. Dans un dernier temps, il est apparu des attentes autour de ce qui « *tient aux activités (travaux manuels, jeux d'intérieur, chants, théâtre)* » (*ibid.*, p. 242).

À partir du moment où ils ont pu dialoguer avec les formateurs de leurs expériences, la « *bascule* » a opéré pour reprendre l'expression de Bataille (1994, p. 11–12).

« *Afin de suppléer à l'absence d'interrogations des futurs animateurs, sur des situations traditionnelles du centre de vacances ou de loisirs, le formateur illustre d'exemples empruntés à son vécu, les temps de formation. Cela est logique de par la construction de la formation d'animateur (stage théorique, stage pratique, stage de perfectionnement). Lorsque le terrain est présent, la situation change. Le rôle des interventions du formateur n'est plus le même.* »

Suite au renversement de l'alternance de la formation, non seulement d'autres genres professionnels sont évoqués mais la posture et le rôle des interventions des formateurs prennent un autre sens. Ils ne sont plus le *modèle* vivant des bonnes pratiques à appliquer et répliquer mais ceux qui vont permettre l'organisation de collectifs et le dialogue entre les genres professionnels.

D'autres pistes

En plus de l'ingénierie de la formation, deux autres éléments sont à prendre en compte dans la situation actuelle du Bafa : le cas des enfants en stage et la formation des formateurs.

Le cas des enfants en stage

Dès la création des premiers stages, de Faily (1976, p. 33) essuie des critiques extérieures sur une « *formation privée du contact des enfants [...] abstraite, éloignée de la réalité, donc faussée dans son principe même* ». Elle récidivera en 1952 où elle expose sa réponse aux objections :

« *Nous prétendons donner un enseignement concret et les enfants sont absents de nos stages ! Mais les expériences tentées pour mettre les stagiaires en présence des enfants n'ont pas donné d'heureux résultats. N'étant pas réellement responsables d'un groupe d'enfants, ils étaient dans une situation artificielle, le temps pendant lequel ils pouvaient s'occuper d'eux était beaucoup trop court pour qu'ils puissent les connaître ; se sentant observés, ils étaient gênés et notre jugement ou nos critiques étaient faussés.* » (de Faily 1952)

Dernièrement, Monforte (2006, p. 38) cite plusieurs exemples de demandes de stagiaires à ce sujet. Quelques-uns souhaitent pouvoir « *faire de l'animation sur des enfants* » au cours du premier stage. En effet, « *c'est différent d'être entre jeunes de 17 ans et faire de l'animation sur des enfants,*

il faudrait des “cobayes” ». Ou un autre qui a eu « l'exemple d'un stage proche d'un centre socioculturel, [où] ils ont présenté les activités aux enfants ».

Difficile de ne pas y lire une remise en question de l'alternance *juxtapositive* de la formation Bafa.

Des formateurs form(at)és ?

« La plupart des formateurs aujourd'hui sont encore des professionnels issus du terrain ayant acquis [un diplôme professionnel d'animateur]. Dans l'ensemble, il n'existe donc pas de filière spécifique de formation de formateurs à l'animation » (Gillet et Augustin 2000, p. 132–133).

Le système principal de recrutement de nouveaux formateurs est la *cooptation* comme a pu le remarquer Horny (2005). Plus précisément, la formation des formateurs est basée sur le même principe d'alternance que le Bafa. Autrement dit, ils doivent acquérir *au préalable* les connaissances en vigueur à dispenser (besoins de l'enfant par tranche d'âge, activités et rythmes d'une journée, la méthodologie de projet, accompagner les projets d'animation des stagiaires, mener des projets « modèle », etc.) et perfectionner leurs compétences techniques.

Par conséquent, nous comprenons mieux les difficultés exposées par Bataille (1994) pour changer de posture longuement *incorporée*. Sans compter sur une difficulté supplémentaire, la très grande majorité ont un statut de « volontaire » ce qui provoque un *turn-over* incessant. Il s'agit donc de les former assez rapidement aux fonctions qu'ils devront assumer. En moyenne, leur durée d'investissement est évaluée de 12 à 18 mois par un grand organisme. Difficile alors de ne pas *reproduire*, dans l'urgence, les seules pratiques dont nous avons l'expérience : celle de ses propres stages vécus auparavant.

Vu les difficultés pour constituer une mémoire *transpersonnelle* – ou des genres professionnels – des formateurs d'animation et de leurs pratiques, il me semble difficile de penser la *transmission* des genres du métier d'animateur – ou son *développement* – sans penser à celle des formateurs.

L'enjeu de la transmission

Pour conclure, Roucous (2010) montre comment le jeu – et plus largement, le loisir des enfants – est toujours en tension entre une conception éducative formelle, et une autre, moins formelle voire informelle (Roucous 2007). En cela, on pourrait se féliciter d'un tel instrument de formation qui forme à coup sûr des techniciens – 50 000 par an – de loisirs. Mais il convient de questionner la domination d'un seul genre d'activité parmi d'autres qui n'est pas le plus opérant face à la complexité des situations imprévues de tout « métier de l'humain ».

La forme scolaire (Vincent, Lahier et Thin 1994) a largement contribué à cette formalisation des colonies de vacances d'hier et les Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs d'aujourd'hui. Le modèle colonial (Houssaye 1989) des années 1950 assure toujours sa domination sur l'animation volontaire et le fonctionnement des ACCEM (Houssaye 1998).

Qui plus est, on peut maintenant rajouter que cette tendance éducative héritée de l'Éducation Nouvelle a conditionné les formations d'animateur. Par conséquent les pratiques formatives ont largement contribué à la conformation des pratiques animatives au modèle colonial. On ne peut que donner raison à l'affirmation de Houssaye (ibid., p. 101) : « la formation sera le relais privilégié de la reconnaissance et de la diffusion de la forme scolaire dans les colonies de vacances ».

Cette formalisation s'est produite à partir de la construction historique de la formation mais aussi des genres langagiers et techniques des animateurs qui n'en restent pas moins de futurs formateurs potentiels. L'institutionnalisation par la réglementation du diplôme d'état de moniteur a assuré le développement de ce genre d'activités qui reste aussi le modèle dominant des stages Bafa actuels. Sans trop de difficultés, on confirmera la conclusion suivante de Houssaye (1991) :

« Il est très net qu'elle [la pédagogie liée au modèle colonial] s'articule sur un modèle

pédagogique des stages. Or, comme les stages de base sont revenus à des perspectives classiques, il est probable que ce modèle colonial est toujours à l'honneur aujourd'hui. Car c'est bel et bien dans le stage de base que se transmet la forme du centre de vacances » (Houssaye 1991, p. 122).

Ces résultats, 40 ans après les premières formations de moniteurs auraient-ils déplus aux principes des pionniers ? À n'en point douter, non : « *Elle [la colonie de vacances] est une de rares réalisations pour laquelle la formation des cadres a précédé et déterminé le développement de l'institution* » (de Failly 1952, p. 8). Même si, de façon anecdotique, l'alternance de la formation a failli être bouleversée en 1986 (Houssaye 1991, p. 120), « *l'architecture actuelle de ces brevets [BAFA et BAFD] est satisfaisante* » pour le Ministère si on se fie à son instruction no 07-104 du 30 juillet 2007.

Néanmoins, former des animateurs ne peut se résumer à transmettre les pratiques du genre éducatif. Car les pratiques ne sont pas limitées « *à ce qui se fait [usuellement, c'est aussi] ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire* » (Clot 2008, p. 129).

L'enjeu concerne aussi le métier d'animateur. « *L'histoire d'un milieu de travail continue si et seulement si elle est alimentée [...] au cours d'une percolation toujours à recommencer dans le brassage des générations* » (Clot 2008, p. 110). Si l'animation veut dépasser l'éternelle confrontation entre l'éducatif et le divertissement cristallisée dans le jeu, il convient de recréer du dialogue d'autres genres et entre les genres, « *moteur du développement* ».

Références

- Ardoino, J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». Dans : *Pratiques de Formation-Analyses* n°25-26, p. 15-34.
- Bataille, J.-M. (1994). « De l'animateur objet du savoir au sujet animant ».
- Belisson, C. (2007). « La fonction de l'animation dans les formations de l'animation ». Dans : Houssaye, J. *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux : Matrice, p. 227-237.
- Bertier, G. et al. (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : ESF.
- Besse-Patin, B. (2011a). « Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques ». Dans : Greffier, L. *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Paris : L'Harmattan, p. 249-260.
- (2011b). « Le jeu : analyseur des genres professionnels de l'animation volontaire ». Mémoire de recherche-action de DUFRes. Université Toulouse – Le Mirail.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et D. Faïta (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». Dans : *Travailler* n° 4, p. 7-42.
- de Failly, G. (1952). « L'aspect pédagogique des colonies de vacances et la formation des cadres par les CEMÉA ». Dans : *Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe*. UNESCO. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001434/143444fb.pdf>
- (1976). « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile de grandir ». Dans : Bordat, D. *Les CEMÉA, qu'est-ce que c'est ?* Paris : François Maspero, p. 19-49.
- Gillet, J.-C. et J.-P. Augustin (2000). *L'animation professionnelle - Histoires, acteurs, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Horny, R. (2005). « La motivation chez les formateurs Bafa à l'UFCV Alsace ». Mémoire de maîtrise. Université Haute Alsace.
- Houssaye, J. (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports.
- (1991). *Aujourd'hui les centres de vacances*. Vigneux : Matrice.
- (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- (1995a). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice.
- (1995b). « Faire du Bafa une formation pédagogique initiale ». Dans : *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice, p. 235-257.
- (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». Dans : *Revue française de*

pédagogie n° 125, p. 95–107.

— (2002). « Rechercher la pratique : pratiquer la recherche ». Dans : Donnay, J. et M. Bru. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 171–193.

— (2005). *C'est beau comme une colo - La socialisation en centres de vacances*. Vigneux : Matrice.

— (2009). *Le livre des colos*. 2^e éd. Vigneux : Matrice.

Huberman, M. (1987). « La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices ». Dans : *Recherche et formation* n° 1, p. 11–24.

Jorro, A. (2007). « L'alternance recherche-formation-terrain professionnel ». Dans : *Recherche et formation* n° 54, p. 101–114.

JPA (1992). « Enquête exclusive dans les CVL et les CLSH ». Dans : *Loisirs Éducation* n°337-338.

Lebon, F. (2003). « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs ». Dans : *Éducation et sociétés* n° 11, p. 135–152.

— (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan.

— (2007). « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale ». Dans : *Ethnologie française* vol. 37.n° 4, p. 709–720.

— (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte.

Lee Downs, L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin.

Monforte, I. (2006). « Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs ». Dans : *Dossier d'étude de la CNAF* n° 77, p. 89.

Palluau, N. (2007). « Des chefs éclaireurs aux moniteurs de colonies de vacances ». Dans : Houssaye, J. *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux : Matrice, p. 23–37.

— (2010). « Former des cadres pour la jeunesse. Chefs Éclaireurs, professeurs, instituteurs et moniteurs de colonies de vacances, 1911-1940 ». Thèse de doctorat en Histoire. Université Paris – Versailles.

— (2011). « Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie 1920 ». Dans : *Le Télémaque* n° 39, p. 67–80.

Perrenoud, P. (1999). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». Dans : *Éducation permanente* n° 140, p. 123–144.

Roucous, N. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 160, p. 67–73.

— (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». Dans : Houssaye, J. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux : Matrice, p. 205–220.

Vannini, G. (2010). « Le stage, instrument de diffusion de l'éducation nouvelle par les CEMÉA au milieu du XX^e siècle ». Dans : *Séminaire sur l'Enfance, Jeunesse, Éducation au XIX^e siècle et XX^e siècle*. INRP - Paris 4.

Veenman, S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers ». Dans : *Review of Educational Research* vol. 2.n° 54, p. 143–178.

Vincent, G., B. Lahire et D. Thin (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans : Vincent, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 38–48.